" دراسة تحليلية لامتحانات الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء المستويات المعرفية "

د / محمد احمد الفعر الشريف

• **مقدمة** :

تعتبر عملية التقويم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، وهي من أهم العمليات المرتبطة بالعملية التعليمية ، فهي تمثل جزءا لا يتجزأ من عملية التعلم ومقوما أساسيا من مقوماتها، وهي تواكبها في جميع خطواتها . فمن خلال التقويم يتم الحكم على مدى فاعلية العملية التعليمية، ومدى تحقيقها للأهداف التربوية، ومدى التعديل المراد إدخاله على المدخلات التعليمية، وبالتالي تطوير وتحسين العملية التعليمية. (عبد السلام وآخرون، ١٩٩٤م، ص ١٥)، (فتح الله، ٢٠٠٥م، ص٩)

والتقويم التربوي أو التعليمي ليس مقصورا على الامتحانات والاختبارات فقط،حيث لا تمثل الامتحانات إلا أسلوبا واحدا فقط من أساليب التقويم في مجال التعليم، فقد أكدت التوجهات الحديثة في التقويم على تبني أنماط غير تقليدية من الامتحانات والتي يجب أن تركز على المستويات التعليمية العليا، وما تحققه الطالب وتكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات في ضوء محك أهداف معينة بصرف النظر عن موقعها بالنسبة لأقرانها (البنا، ٢٠٠١م، ص ص ١- ٢٠).

وحيث أن العصر الذي نعيشه الآن هو عصر العلم والتكنولوجيا، فإن الارتقاء بمستوى التعليم وبالمستوى العلمي للأجيال القادمة والتي تواجه ثورة المعلومات والنظريات العلمية وتطبيقاتها التكنولوجيا أمر ضروري ومهم (عطا الله، ٢٠٠٢م، ص ٥٢) (حجي، ٢٠٠٤م، ص ٥)

لذا يجب على الامتحانات أن تتخطى مستويات المعرفة الدنيا مثل الحفظ والاستظهار والتذكر والتلقين، للوصول إلى المستويات المعرفية العليا والإبداع والابتكار والقدرة على حل المشكلات غير النمطية وغيرها مما تهتم به أهداف التدريس.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة فإن عملية تقويم الناتج التعليمي السليمة لابد أن تشمل جميع مستويات الأهداف التعليمية، لأن الطريقة المتبعة في تقويم ما يتم تعلمه تساعد في تحديد مسار حدوث التعلم. فالطلاب يركزن في عملية التعلم على ما سيتم الامتحان فيه وكيفيته، فإذا كان الامتحان يهتم بإتقان تذكر الحقائق والمفاهيم فإن عناية واهتمام الطلاب تتوجه لهذا الجانب دون غيره مما يستدعي ضرورة التوافق بين المستويات المعرفية المختلفة سواء كانت المستويات الدنيا أو العليا. (البنا، ٢٠٠١م، ص ص ١- ٢٠)

ويعكس هذا الاتجاه حالة عدم الرضا تجاه الاختبارات التحصيلية التي هي من أقدم وأكثر أدوات التقويم شيوعا، والتي لا تزال تفرض نفسها على نظم الامتحانات بكثير من مؤسسات التعليم في العالم العربي، وذلك من منطلق

النظرة التقليدية لعملية التعلم والتي تنحصر في قدرة الطالب على تحصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات، وذلك من خلال قياس تحصيل الطالب في المادة الدراسية في بعض جوانب النمو. كما أنها تفيد في إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالنجاح والرسوب، وتحديد مدى إمكانية انتقال الطالب من صف إلى آخر، أو من مرحلة تعليمية إلى أخرى. وهي التي تحدد مدى قبول الطالب في معظم الكليات الجامعية، ومن خلالها نستطيع الحكم على مدى فعالية جهود المعلمي وطرق التدريس (صبري؛ الرافعي، ٢٠٠٨م، ص٢٣٩).

ومن أبرز أوجه النقد التي توجه للاختبارات التحصيلية هي أنها أصبحت غاية نهائية يسعى إليها المعلم والطلاب في مدارسنا، وأصبحت الشغل الشاغل للمعنيين بشؤون التربية والتعليم. مما أدى إلى تزايد القلق بين الطلاب في فترة الاختبارات، وإلى اهتمام أولياء الأمور والمعلمين باجتياز الطلاب لهذه الاختبارات وإهمال المادة العلمية التي درسوها. فقد يركز المعلم عند وضع الاختبار التحصيلي على بعض الموضوعات الموجودة بالمادة الدراسية ويحذف أو يهمل الموضوعات الأخرى، وبالتالي يصبح الهدف الرئيسي من الامتحان التحصيلي هو قياس قدرة الطلاب على استرجاع المعلومات واستذكارها دون الاهتمام ببقية المستويات العليا، ولا تقيس قدرتهم على فهم القواعد والأفكار، ولا قدرتهم على استخدام هذه القواعد وتطبيق ما سبق تعلمه في مواقف جديدة (فتح الله، ٢٠٠٥م، ص ١٠).

- **مشكلة البحث** :

بعد تطبيق الآلية الجديدة لاختبارات الثانوية العامة للبنين والبنات في العام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، تم إلغاء المركزية في إعداد اختبارات الثانوية العامة، والاعتماد على معلمي المدارس الثانوية في إعدادها، من خلال وضع الأسئلة للطلاب، وتصحيحها، ووضع الدرجات الخاصة بهم، وفق الضوابط التي أعدتها الوزارة . ومن المعلوم أن اختبارات الشهادة الثانوية في المملكة العربية السعودية خاصة، وبعض الدول العربية عامة، هي اختبارات تحصيلية يتم تصميمها في ضوء أهداف تعليمية محددة مسبقا، ولعدة أغراض تعليمية، من أهمها قياس وتحديد تحصيل ومستوى الطالب المعرفي في المواد المختلفة، ومعرفة قدراته واكتشاف استعداداته العقلية، وتحديد عملية نموه في الجوانب العقلية والتحصيلية المختلفة، وبالتالي توجيهه دراسيا بالنسبة لنوع الدراسة والتخصص الملائم لقدراته العقلية، وتوجيهه مهنيا بالنسبة للمهن والأعمال. كما أنها وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.وبالتالي فهي تلعب دورا هاما في تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وذلك عن طريق تحسين مستوى المعلمين وطرق التدريس وتطوير المناهج وتعديلها.

ويتطلب تطبيق هذه الآلية من معلمي المدارس الثانوية أن يكونوا على علم ودراية بأسس وشروط وضع الاختبارات مثل: الصدق، والثبات، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والطلاب، وغيرها من الأسس التي لابد وأن تتوافر في الاختبار كي يكون الاختبار جيدا، وصادقا في الحكم على مستوى الطالب خاصة وأن هذه الاختبارات هي المعيار الوحيد – في المملكة العربية السعودية – الذي يتم الاعتماد عليه منح الشهادة الثانوية، الذي يتحدد في ضوئه بشكل

كبير مستقبل الطالب ومكانتها العلمية والاجتماعية وحتى الاقتصادية، حيث تعد هذه المرحلة ذات خصوصية وأهميه لأنها المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، ولأنها المدخل للتعلم الجامعي، فهي مرحلة فاصلة في حياة الطالب من حيث أنها تمهد له دراسته الجامعية وتحدد مسيرة حياته المهنية المستقبلية.

وعليه فإنه قد يترتب على سوء فهم المعلمين لماهية الاختبارات التحصيلية ظهور العديد من الظواهر التعليمية الضارة، مثل ظاهرة تضخم الدرجات خاصة في المرحلة الثانوية، حيث أكدت بعض الدراسات التربوية، مثل دراسة (القاضي، ١٤٢٦هـ)، ودراسة (الحجيلي ،١٤٢٦هـ) أن أهم مصدر لهذا التضخم هو تلك الاختبارات التي يعدها المعلم ، فقد يفتقر المعلم إلى الكفايات اللازمة لبناء الاختبارات، وتطبيقها، وتصحيحها، أو قد يميل إلى وضع أسئلة سهلة وسريعة التصحيح حتى لا تأخذ منه جهد أو وقت طويل في تصحيحها، مما يؤدي إلى تضخم درجات الطلاب، وبالتالي انخفاض دافعية التعلم، حيث أن الطالب ستحصل على درجات عالية مقابل جهد أقل، كما يؤدي إلى عدم معرفة الطلاب بنقاط قوتهم وضعفهم في عملية التعلم، وبالتالي الحصول على مخرجات تعليمية غير قادرة على الإنتاج والإبداع.

كما شاعت ظاهرة الدروس الخصوصية، والتي تهدف بشكل رئيس إلى مساعدة الطلاب على حفظ المعلومات والمعارف للنجاح في الاختبارات، دون الاهتمام ببقائها في الذاكرة فترة طويلة. وشيوع ظاهرة الغش في الاختبارات بين الطلاب في جميع المراحل والمستويات، فالطلاب يعلمون مقدما مواطن الاهتمام بالمعلومات في الاختبارات، فيستعدون لها بالملخصات والموجزات للاستفادة منها في اجتياز الاختبار، كما أن مبالغة المعلمين في أهمية الاختبارات التحصيلية أدى إلى جعل هذه الاختبارات هدفا في حد ذاتها، بدلا من أن تكون وسيلة لخدمة أهداف التربية، فتحولت عملية التدريس إلى عملية تلقين، بدلا من التدريس من أجل التفكير، فالمعلم يركز جهوده على شرح الدروس، ومساعدة طلابه على حفظها واستذكارها، دون الاهتمام بفهم الطلاب، أو قدرتهم على التفكير والابتكار. (سرحان، ١٩٩٦م، ص ص ١٤١- ١٤٤)

بالإضافة إلى ما سبق فإن تصميم الاختبارات المستخدمة في عالمنا العربي لاتعطي حكما دقيقا لما تقيسه من أهداف، كما أنها لا تتفق مع التوجهات المعاصرة لتصميم الاختبارات، خاصة وأن هذه التوجهات تجاوزت هدف قياس المستوى المعرفي للطالبة، وتسعى الآن إلى قياس مستويات عليا، كالقدرة على التفكير الإبداعي أو الابتكاري، وحل المشكلات، وغير ذلك من أهداف العملية التعليمية والتي هي أوسع وأشمل من مجرد قياس مستويات المعرفة الدنيا للطالب. (ابراهيم ،٢٠٠٧، ص ٦٠٠)

ويتضح مما سبق أن بناء وصياغة الاختبارات التحصيلية يعد أمرا تربويا هاما، لذا اهتم الباحثون بتحليل أسئلة الاختبارات في كافة المواد الدراسية ومختلف المراحل الدراسية، خاصة المرحلة الثانوية، وتقويمها بهدف تطويرها وتحسينها، وزيادة فاعليتها في تحقيق كافة أهدافها. فقد أشارت الدراسات والبحوث التربوية مثل: دراسة (البنا، ٢٠٠١م) في مادة الكيمياء، ودراسة

(الزبيدي،١٤٢٣) في مادة الرياضيات، و(فخر، ٢٠٠٦م) في مقررات اللغة العربية، إلى أن أسئلة امتحانات الثانوية العامة في هذه المواد لا تعطي صورة حقيقية لما تقيسه من أهداف، وأنها تهتم بمستوى التذكر و تهمل بقية المستويات المعرفية، أي أنها تهتم بقياس قدرة الطالب على الحفظ والاستذكار للمادة دون الاهتمام بقياس المستوى العلمي له في هذه المواد. إضافة إلى أنهم قد لاحظوا نمطية الامتحانات شكلا وموضوعا مما قد يؤدي إلى نمطية التدريس الذي يهتم بتدريب الطلاب على الحفظ والاسترجاع عند حل الأسئلة وإهمال قدرات التفكير والإبداع.

وقد أشار (جروان، ١٩٩٩م، ص ١٠) أن من أهم معوقات تعليم مهارات التفكير على مستوى الممارسة الصفية، هو تركيز المعلم على نقل وتوصيل المعلومات بدلا من التركيز على توليدها أو استعمالها، واستخدامها لأساليب التعليم الصفي والتي تعتمد على حشو عقول الطلاب بالمعلومات والقوانين والنظريات، بالتلقين أو المحاضرة، فانعكس ذلك على بناء الاختبارات المدرسية والتي تقيس مهارات معرفية متدنية كهدف رئيس ووحيد، وإهمال بقية الأهداف التعليمية والتي تدعو إلى التعليم من أجل التفكير لا من أجل الامتحان.

- **تساؤلات الدراسة** :

من خلال عرض الدراسات السابقة يلاحظ انه في حدود علم الباحث لا توجد دراسة تقويمية لأسئلة الامتحانات علي المستوي اللامركزي في ضوء المستويات المعرفية ، وتدور مشكلة البحث في التعرف على مدى صلاحية هذه الاختبارات ، ومدى مراعاتها وأخذها بمعايير ومواصفات الاختبارات الجيدة ، وذلك من خلال بناء مجموعة من المعايير التقويمية لتقويم وتحليل هذه الاختبارات ، وبدلك فان مشكلة الدراسة تتحدد في التساؤل الرئيس التالي : ما مدي صدق الامتحانات اللامركزية في قياس أهداف مقررات الدراسات الاجتماعية بمدارس مدينة الطائف ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ما الأسس الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة الامتحانات اللامركزية في الدراسات الاجتماعية ؟
- إلى أي مدى تراعي أسئلة الامتحانات اللامركزية في الدراسات الاجتماعية بمدارس مدينة الطائف هذه الأسس؟

- **أهداف الدراسة** :

تحاول هذه الدراسة الإسهام في تطوير امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة وذلك من خلال:

- تحديد الأسس الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة.
- تعرف مدى مراعاة أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة هذه الأسس.

- **أهمية الدراسة** :

تبرز أهمية هذه الدراسة في الآتي:

- قد تسهم النتائج في توجيه نظر واضعي الامتحانات إلي ما تقيسه بالفعل من أهداف المادة
- أنها تعد وسيلة يمكن من خلالها معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية المرجوة، وتحديد جوانب القصور التي تتطلب التفكير في إعداد برامج علاجية وتطويرية لمواجهة هذا القصور.
- إن اهتمام الدراسة الحالية بتقويم امتحانات الثانوية العامة في الدراسات الاجتماعية أمر في غاية الأهمية، لأن التقويم يعتبر جزء مهم في العملية التعليمية لهذه المرحلة، ويرتبط ارتباط وثيق بكافة عناصرها ومكوناتها ويؤثر سلبا أو إيجابا في مسارها ونتائجها وعمليات تطويرها.
- هذه الدراسة تساعد المعنيين بتدريس الدراسات الاجتماعية وواضعي امتحانات الثانوية العامة للدراسات الاجتماعية على معرفة مدى تحقيق امتحانات الثانوية العامة في الدراسات الاجتماعية لأهداف المادة التعليمية.
- تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الثانوية العامة في تطبيق المعايير الصحيحة عند وضع أسئلة امتحانات الثانوية العامة وذلك من خلال النموذج المقترح الذي سيقوم الباحث بإعداده.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- تحليل أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة للدور الأول لعامي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ١٤٣٠/١٤٣١هـ، والمعدة من قبل معلمي المادة في بعض مدارس مدينة الطائف.
- مستويات الجانب المعرفي لأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية بالإضافة إلى مهارة الرسم دون قياس المستوى الوجداني .
- جانب واحد فقط من الأسس الواجب مراعاتها عند وضع أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة وهو الأوزان النسبية للمستويات المعرفية
- مقرري التاريخ والجغرافيا للصف الثالث الثانوي .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **التقويم** :

التعريف الاصطلاحي: التقويم هو " عملية يتم فيها تحديد مدى النجاح المرجو بلوغه في تحقيق الأهداف المراد تحقيقها، بحيث يكون عونا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها ".(سرحان، ١٩٩٦م، ص ١٢٥)

التعريف الإجرائي: يقصد بالتقويم إصدار حكم على أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي، من خلال معرفة مدى مراعاتها للمستويات المعرفية التي أعدتها الباحث، ثم محاولة إصلاح الخلل إن وجد.

- **المستويات المعرفية** :

التعريف الاصطلاحي: المستوى المعرفي هو: " الفئة التي تحدد مدى اكتساب الطالبة للمعرفة، وفهمها والتفكير في كيفية تطبيقها، وتحليلها وتركيبها كما تشمل العمليات التقويمية "، ومن أشهرها مستويات بلوم المعرفية

وتتضمن ستة مستويات هي: التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم. (طعيمة؛ وآخرون، ٢٠٠٨م، ص ١٤٣)

التعريف الإجرائي: تعرف الباحث المستوى المعرفي إجرائيا بأنه: محك يتضمن عدة أسس أعدتها الباحث بغرض تحديد مدى تحققها في أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي ، ويتضمن مستوي التذكر ومستوي الفهم والمستويات العليا ومهارة الرسم .

- **تحليل المحتوى** :

التعريف الاصطلاحي: يعرف تحليل المحتوى بأنه: " أسلوب يؤدي عند استخدامه مع الأهداف التعليمية، إلى تحديد المهمات الفرعية الملائمة المطلوبة من الطالبة لتحقيق الهدف التعليمي، حيث أن المهمات الفرعية تسهل عملية تعلم المهمات الرئيسة، وتعمل على حدوث انتقال أثر التعليم الإيجابي". (الحيلة، ٢٠٠٣م، ص ٩٩)

التعريف الإجرائي: التحليل أسلوب بحثي منظم يهدف إلى معرفة المستويات المعرفية في أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الثانوي.

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، حيث قام بتحليل أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث ثانوي في مدينة الطائف، للفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني، من عامي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، ١٤٣٠/١٤٣١هـ، للكشف عن ما تقيسه تلك الأسئلة بالفعل من أهداف تعليمية ومستويات هذه الأهداف وليست الأهداف الظاهرة طبقا لصياغة السؤال.

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من أسئلة الامتحانات المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الثالث ثانوي في مدينة الطائف، للفصلين الدراسيين الأول والثاني، من الأعوام الدراسية التالية: ١٤٢٩/١٤٣٠هـ - ١٤٣٠/١٤٣١هـ، وكذلك نماذج الإجابات الخاصة بهذه الأسئلة.

- **عينة الدراسة** :

قام الباحث باختيار عينة عشوائية من أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية، ونماذج إجاباتها، والخاصة بطلاب الصف الثالث ثانوي، للعامين الدراسيين ١٤٢٩/١٤٣٠هـ و ١٤٣٠/١٤٣١هـ - وهي الفترة التي تم فيها تطبيق نظام الامتحانات اللامركزية - وللفصلين الدراسيين الأول والثاني، لعدد من مدارس مدينة الطائف وبلغت (٩) أوراق امتحانيه .

- **أداة الدراسة** :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تصميم قائمة من اعداد الباحث لتحليل اسئلة الامتحانات تتضمن فئات الأهداف التي اتخذها الباحث كمحك لتحليل أسئلة امتحانات الدراسات الاجتماعية لطلاب الصف الثالث ثانوي، وتتضمن سبعة عشر فئة : خمس منها للتذكر(٣١٪)، وخمس للفهم (٣١٪)، واربع للمستويات العليا (٢٧٪)، وواحدة لمهارة الرسم (١٪) ويتضح دلك كمايلي:

محك تحليل الامتحانات

المستوى	الهدف
التذكر	١. استرجاع التعريفات والمفاهيم والمصطلحات وأنواعها وخصائصها والعوامل المؤثرة عليها، وبعض أثارها ودلالاتها، والمبادئ العلمية وتطبيقاتها واستخداماتها من خلال معلومات تزود بها الطالب ٢. استرجاع العلاقات التي تربط بين المفاهيم وبعضها. ٣. استرجاع الأمثلة الموجودة في الكتاب المدرسي والتي تدل على بعض الظواهر الطبيعية. ٤. استدعاء مهارات الطالب من قراءة الأشكال و الرسوم ٥. استرجاع الخصائص الجغرافية للدول المختلفة
الفهم	١. تفسير حدوث الظواهر الطبيعية وآثارها وسبب ظهورها من خلال الحقائق التي تزود بها الطالب . ٢. إدراك العلاقات بين الإنسان والبيئة والتأثير المتبادل بينهما ٣. تفسير الظواهر الجغرافية للمملكة ٤. تفسير الرسوم والأشكال البيانية التي درسها الطالب. ٥. تحليل وتفسير واستنتاج المعلومات من قراءة الأشكال الرسومية
مستويات عليا	١. تحليل المادة المتعلمة إلى عناصرها وتحليل العلاقات المتضمنة فيها للتوصل إلى مبادئ عامة منظمة لها وإجراء المقارنات المختلفة. ٢. إدراك العلاقات بين المفاهيم لتكوين منتجا جديدا. ٣. الاستدلال والبرهان ودراسة الصلات بين الأحداث والأشياء. ٤. استخدام التفكير العلمي في دراسة الظواهر الطبيعية والبشرية.
مهارة الرسم	١. مهارات قراءة وتفسير وتحليل واستنتاج الخرائط و تنمية المهارات الجغرافية والتدريب على الملاحظة والمقارنة والتخيل والمحاكاة والتذكر والتمتع العلمي في الميدان الجغرافي

تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم ومجال المناهج وطرق التدريس لأخذ آرائهم حولها وللتأكد من مناسبتها للغرض الذي صممت من أجله وأنها صالحة لقياس ما صممت لقياسه، ومن خلال تلك الآراء تبين الصدق الظاهري للأداة الذي يكفي للاعتماد عليها في عملية تحليل مضمون الأسئلة موضوع الدراسة.

- **طريقة التحليل وتقدير ثباته** :

تم تحليل أسئلة الامتحانات – عينة الدراسة – وفقا لما تفرضه صياغة السؤال نفسه دون الرجوع إلى نماذج الإجابة لتحديد الأهداف المطلوبة منها وهذه الأهداف تمثل الأهداف الظاهرية للأسئلة ثم تحليل أسئلة الامتحانات عينة الدراسة في ضوء نماذج الإجابة التي تحدد المطلوب من الطالب، ومنها تتحدد الأهداف الفعلية والحقيقية التي يقيسها كل سؤال من أسئلة الامتحانات. وبناء على ما سبق فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل فئة من فئات الأهداف من قائمة المحك في جداول خاصة بذلك لكل من التحليلين. وللتحقق من صدق عمليتي التحليل تم استخدام معامل سكوت للاتفاق بين تحليل الباحث وبين محكمي الدراسة وقد تراوحت معاملات الاتفاق بين (٠,٨٤ : ٠,٩٧)، كما قام الباحث بإعادة تحليل الامتحانات بعد فترة زمنية ولم تقل معاملات الثبات لكل من التحليلين عن ٠,٨٥ مما يؤكد ثبات وصدق التحليلين.

- **خطوات الدراسة** :

تسير هذه الدراسة وفق الخطوات التالية :

- الاطلاع على الأدبيات في مجال الاختبارات التحصيلية والتقويم .
- الإفادة من الدراسات السابقة في مجال تقويم الأسئلة والاختبارات التحصيلية .

- جمع عينة من امتحانات الدراسات الاجتماعية لطالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة الطائف.
- إعداد أدوات التحليل والتأكد من مدى صلاحيتها لما وضعت له، بعرضها على مجموعة من المحكمين .
- تحليل امتحانات الدراسات الاجتماعية للشهادة الثانوية العامة في الفترة من ١٤٢٩.١٤٣١هـ بعد التأكد من صدق التحليل وثباته .
- رصد النتائج ومناقشتها .

- **سادسا** : **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

استخدم الباحث التكرار والنسب المئوية ومعادلة سكوت لقياس معاملات الاتفاق بين المحللين.

- **الإطار النظري للبحث** :

مع ظهور الثورة التكنولوجية، والتقدم في مجال تكنولوجيا الاتصالات، وتكنولوجيا المعلومات، ولما لهم من آثار على المؤسسات المجتمعية عامة، والمؤسسة التعليمية خاصة بكافة عناصرها، حيث أدت إلى تطور أساليب التعليم وظهور أساليب جديدة لمواكبة هذه الثورة، وبالتالي كان من الضروري تطوير عملية التقويم باعتباره عنصر من عناصر هذه المؤسسة التعليمية، بل من أهم عناصر المنظومة التعليمية، لأنه يفيد في الحكم عن جودة وفعالية كافة عناصر العملية التعليمية من مدخلات وعمليات ومخرجات.

يعتبر التقويم عملية تشخيصية علاجية تستهدف الكشف عن مواطن القوة في المنظومة التعليمية لتدعيمها ، ونقاط الضعف لعلاجها ، وذلك بقصد تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم وعلى هذا فالتقويم وسيلة وليس غاية ؛ فبالتقويم يمكننا من معرفة ما تم تحقيقه من أهداف ، ومن ثم فإنه لا يكفي في تدريس المقررات الدراسية ، وضع مقررات على درجة عالية من الكفاية ، كما أنه لا يكفي أيضا استخدام أحدث الأساليب والطرق في تدريسها ؛ إذ أن الفائدة لا تتحقق إلا بمعرفة مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التي حددناها ، ولا يتأتى ذلك إلا بتقويم نتائج عملية التعلم في إطار الواقع الذي تتم فيه ؛ وتعتبر الاختبارات من أهم أساليب التقويم التي تستخدم على نطاق واسع في تقويم نتائج التعلم فإذا ما تم إعداد هذه الاختبارات في ضوء المواصفات العالمية التي تركز على قياس المهارات بالإضافة إلى المعلومات فإنها تعطي نتائج حقيقية عن عملية التعلم يمكن الاعتماد عليها في تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم بما ينعكس إيجابيا على المخرجات ؛ إن الهدف الرئيس للتقويم التربوي هو ضمان جودة العملية التربوية ونواتجها، ذلك لأن الغرض من جهود المؤسسات التربوية هو إكساب الطلاب والطلاب، وبقية قطاعات المجتمع، العلوم والمعارف والمهارات والسلوكيات والاتجاهات، التي سبق تحديدها بوضوح من خلال السياسات التعليمية، والخطط الدراسية، والمناهج والبرامج المختلفة.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم التربوي، الأكثر شيوعاً في نظم التعليم المختلفة في العالم، وهذه الاختبارات لها أهدافها التربوية المهمة التي على رأسها تعرف مدى تحقيق الأهداف المنشودة من ناحية، وتحديد المستوى المعرفي للطلاب من ناحية أخرى ، ويعد تصنيف بلوم في المجال المعرفي

بمستوياته المختلفة من أكثر أشكال التصنيف شيوعاً واستخداماً في مجال تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات .

تناولت دراسة (البكر١٤١٨) تقويم أسئلة اختبارات الدراسات الاجتماعية لشهادة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة لمضمون الأسئلة بنين وبنات. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن أسئلة الاختبارات في الدراسات الاجتماعية للثانوية العامة قد اهتمت بالمعايير المحددة في هذا البحث ومنها : التذكر والاستيعاب التطبيق والتحليل ، وكذلك عمليات العلم الأساسية ومن أبرزها : استخدام الأرقام ، التوقع ، الاستدلال ، الاتصال وعمليات العلم التكاملية ومن أبرزها : تفسير البيانات ، التعريفات الإجرائية وقد ركزت اختبارات الدراسات الاجتماعية على الأسئلة المقالية بينما أهملت الأسئلة الموضوعية بأنواعها.

كما تناولت دراسة (المقبل ١٤١٤) تقويم أسئلة اختبارات الرياضيات في الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وأظهرت النتائج أن النسب المئوية التي تمثلها عينة الدراسة لكل صنف من أصناف المحتوى الرياضي (مصطلحات حقائق ، مهارات ، مفاهيم تعميمات) لا تعكس نفس النسب التي يمثلها المحتوى الكتاب من هذه الأصناف . وأن النسب المئوية التي تحققها أسئلة اختبارات الثانوية العامة في مادة الرياضيات لكل مستوى من مستويات المجال المعرفي توضح التركيز على مستوى الاستيعاب بدرجة عالية مما أدي إلى ضعف درجة التركيز على المستويات الأخرى من مستويات المجال المعرفي . ولم تحقق أسئلة اختبارات الثانوية العامة في مادة الرياضيات مستوى التحليل إلا بنسبة (٠,٦٤٪) مما يظهر عدم قدرة تلك الأسئلة على قياس المستويات العقلية لدى الطلاب .

أما دراسة (الغانم ١٤٢٣) فقد تناولت تقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، وأظهرت النتائج إرتفاع نسبة عدد الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا (التذكر . الفهم . التطبيق) و تدني عدد الأسئلة التي تقيس المهارات العليا (التحليل التركيب التقويم).

أما دراسة (قدار٢٠٠٣) فقد تناولت تقويم اختبارات الثانوية العامة للمواد الفلسفية للأعوام ١٩٩١ . ٢٠٠١، وأظهر التحليل في ضوء تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي أن نسبة التذكر(٣٠,٠٤ ٪) والفهم (٤٣,١١ ٪) والتطبيق (١٧,٣١ ٪) والتحليل (١,٧٧ ٪) والتركيب (٧,٠٧ ٪) والتقويم (٠,٧ ٪) .

وتناولت دراسة (السليطي و عبد الله ٢٠٠٢) تحليل و تقويم لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمين: العلمي والأدبي) من عام ١٩٩٧ ـ ٢٠٠١م بدولة قطر، لتعرف مدى تمشي أنماط الأسئلة المتضمنة في تلك الاختبارات مع تصنيف بلوم للمستويات المعرفية، وتحديد المستويات التي تم التركيز عليها، والمستويات التي أغفلتها تلك الاختبارات، وكذلك تحديد مستويات الفهم التي تقيسها تلك الاختبارات، كما تهدف إلى تحديد مدى تضمنها للمستويات الوجدانية، ودرجة تنوع الأسئلة في تلك الاختبارات ما بين

المقالية والموضوعية . وأظهرت النتائج أن هناك تشابهاً كبيراً بين أسئلة السنوات الخمس المحللة لمادة اللغة العربية في اختبارات الشهادة الثانوية العامة في القسم العلمي من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها هذه الأسئلة، وكذلك أسئلة مادة اللغة العربية في الخمس السنوات (عينة الدراسة) من حيث المستويات المعرفية، وكذلك مستويات الفهم التي تركز عليها، والمستويات التي تهملها في كل من القسمين . كما أن هناك تشابها بين القسمين العلمي والأدبي من حيث التركيز على الأسئلة المقالية أكثر من الأسئلة الموضوعية، مما يحرم الطالب مما تحققه الأسئلة الموضوعية من مزايا وأهداف .كذلك عدم التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية المختلفة، حيث تركز الأسئلة بنسبة كبيرة على مستوى التذكر أكثر من باقي المستويات في القسمين العلمي والأدبي . بوجه عام . حيث بلغت نسبته في القسم العلمي ٤٢،٩٪ وفي القسم الأدبي ٤٤،٨٪، وهذا يدل على التركيز في عمليات التدريس والاختبارات الفصلية والشهرية على هذا المستوى، مما ينعكس سلبا على الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا التي يؤكد عليها التربويون لما تحققه من أثر في قدرات ومهارات المتعلم.

وقد ظهرت توجهات حديثة تدعو إلى تطوير أهداف وأساليب التقويم ووسائله وأدواته، والابتعاد عن أساليب التقويم التقليدية والتي لا تقيس غالبا سوى العمليات العقلية بأدنى مستوياتها، مع إهمال العمليات العقلية العليا والتي تعتبر هدفا ومطلبا رئيسا في العملية التعليمية. ومن هذه الاتجاهات:

- التركيز على التقويم الكيفي أو النوعي بدلا من التركيز على التقويم الكمي، أو على الأقل الموازنة والتكامل بينهما بما يخدم العملية التعليمية. ويعتمد التقويم الكمي على عدة وسائل تستخدم لقياس المتغيرات والسمات والخصائص الكمية، وبالتالي تحليل تلك القياسات تحليلا إحصائيا، إلا أن هذا النوع من التقويم لا يستطيع قياس السمات والخصائص الكيفية بسهولة. وبالرغم من وجود صراع بين الاتجاهين، إلا أن التقويم الكيفي أصبح مهما ومطلوبا في العملية التعليمية.
- ضرورة تقويم نواتج التعلم عالية المستوى، حيث أن التقويم في معظم مدارسنا العربية يركز على تقويم نواتج التعلم في أدنى مستوياتها، الاهتمام ينصب على مستوى التذكر بشكل كبير، وعلى مستوى الفهم والتطبيق بشكل أقل. لذا ظهرت اتجاهات حديثة في التقويم تدعو إلى استخدام عدة أساليب ووسائل مثل الاختبارات والمقاييس والتي تناسب قياس نواتج التعلم عالية المستوى مثل: العمليات العقلية العليا (التحليل – التركيب – التقويم)، ومهارات التفكير بمختلف أنواعها، ومهارات عمليات العلم، والقدرة على التفكير...وإلخ.
- من الاتجاهات الحديثة في التعليم ظهور نوع جديد من التعليم يعرف بالتعليم الواقعي، وهذا التعليم يرتبط بواقع الطالب وخبراته اليومية، وما يصادفه من مشكلات وصعوبات، حيث أن التعليم الواقعي يساعد الطالب على فهم المعلومات التي اكتسبها وتطبيقها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة، واستخدامها في حل المشكلات اليومية التي تواجهه واتخاذ قرارات بشأنها. ومع ظهور هذا النوع من التعليم ظهر ما يعرف بالتقويم الواقعي والذي يركز على تقويم مدى فهم الطالب للجوانب المعرفية، ومدى

استيعابه العميق للخبرات التي اكتسبها من خلال العملية التعليمية، مما أدى إلى تطوير مفردات الاختبارات لكي تهتم بتحديد قدرة الطالب على تفسير إجاباته ويبرر اختياراته. أيضا تم تطوير أساليب وأدوات القياس التقليدية، وظهور أشكال جديدة للاختبارات مثل: الاختبارات المنزلية النهائية، اختبارات الكتاب المفتوح، والاختبارات الفورية القصيرة.

- ظهور ما يعرف بالتقويم البديل والذي قام على افتراض أن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم. ويركز هذا النوع من التقويم على تكوين صورة متكاملة عن الطالب على أساس مجموعة من البدائل، ويتضمن هذا النوع من التقويم تقويم الأداء، وهو تقييم نمائي لأداء الطالب مع الوقت ويعتمد على أنواع خاصة من الاختبارات مثل: مهام الأداء الأكاديمي، والمهام المرتبطة بالواقع. والتقويم القائم على الأداء هو نوع من أنواع التقويم الواقعي. وظهرت أيضا حقائب عمل الطالب أو السجلات التراكمية كنوع آخر من أنواع التقويم البديل، حيث تتضمن هذه الحقائب مجموعة وثائق وأدلة يتم تجميعها في سجلات، وذلك أثناء عمل الطالب مع المعلم أو مع زملائه، داخل المدرسة أو خارجها، ومن خلالها يتم الحكم على مستوى معارف وخبرات الطالب، ومهاراته واتجاهاته واستعداداته،...إلخ، ومن ثم الحكم بموضوعية على مدى تمكن الطالب.
- مع ظهور التكنولوجيا، ودخولها في العملية التعليمية، كان من الضروري استخدامها في عملية التقويم باعتباره أحد عناصر العملية التعليمية، حيث أن التكنولوجيا زودت النظام التعليمي بأجهزة عديدة تفيد في عملية التقويم وتجعله أكثر مرونة وإتقان، مثل: الكمبيوتر والإنترنت، والقنوات الفضائية وغيرها، حيث تقوم هذه الأجهزة بتنفيذ عمليات التقويم بأساليب غير تقليدية وبعيدة عن اختبارات الورقة والقلم، كما أنها تساعد في قيام أساليب تقويم حديثة غير تقليدية، مثل التقويم عن بعد، ويمكن من خلال التكنولوجيا تصميم اختبارات غير المعتادة، كالاختبارات المصورة والتي تعرض مواقف محاكاة للواقع.
- ضرورة استخدام الكمبيوتر في عمليات التقويم، مما يساعد على مرونة عمليات التقويم، وسهولتها، وسرعة تنفيذها ورصد نتائجها. فمن خلال الكمبيوتر يمكن إجراء اختبارات باستخدام برمجيات خاصة لهذا الغرض، تقوم بطرح الأسئلة على الطالب، وتصحيحها ورصد نتائجها في وقت قياسي. كما يمكن عن طريق الكمبيوتر تتبع نمو الطلاب العلمي خلال مراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى أن الكمبيوتر يوفر بيانات دقيقة عن مستوى الطلاب في المؤسسة التعليمية.
- من الاتجاهات الحديثة في مجال التقويم، ظهور ما يعرف بالتقويم عن بعد والذي واكب ظهور نوع جديد من التعليم يعرف بالتعليم عن بعد، ويوفر هذا النوع من التعليم فرص التعليم للعديد من الطلبة الغير قادرين على التعليم في المدارس التعليمية أو الجامعات، إما لبعدهم عنها أو لانشغالهم في وظائف أخرى أو لغير ذلك من الأسباب. ويتم هذا التعليم وتقويمه من خلال شبكات الاتصال كالإنترنت، والهاتف، والفاكس، والفيديو التفاعلي وغير ذلك من الوسائل. ويتلقى الطالب الاختبارات في منزله عبر أي من وسائل

الاتصال، ليجيب عنها ويرسلها مرة أخرى عير الوسائل، ليتم تصحيحها واحتساب درجاته في الاختبار.

- التركيز على الاختبارات المقننة كبديل عن الاختبارات غير المقننة والتي يضعها المعلم، والتي لا تقيس غالبا إلا المستويات الدنيا من العمليات العقلية. وقد ظهرت الأسئلة الاختيارية المقننة على هيئة بنوك أسئلة تضم خزائن من المفردات الاختبارية، والتي تتم صياغتها وتصنيفها حسب وحدات أو موضوعات الكتاب المدرسي، أو المقرر الدراسي. وقد تكون بنوك الأسئلة مفتوحة، لاستخدامها في عمليات التقويم التكويني، والتشخيصي، أو قد تكون بنوك الأسئلة مغلقة وسرية، لاستخدامها في إعداد اختبارات نهائية في نهاية العام الدراسي، أو نهاية الفصل الدراسي.
- أيضا ظهرت المناداة بضرورة تطوير وسائل التقويم التقليدية، والتي تركز على قياس عدد محدد من الطلاب في وقت واحد. لذا ظهر التقويم واسع النطاق والذي يعتمد على عمليات قياس لجماهير كبيرة من المتعلمين أو الأفراد عموما، في أماكن وأوقات مختلفة، وذلك باستخدام الكمبيوتر أو الإنترنت. ويفيد هذا التقويم في تقديم صورة شاملة عن مستوى التعليم في مؤسسة تعليمية في البلد الواحد، أو مجموعة من البلدان.
- ظهور نوع جديد من التقويم، لا يعتمد على أسلوب قياس واحد في الحكم على المتعلم، بل يعتمد على استخدام عدة أساليب للقياس لإصدار الحكم على مستوى أي عنصر من عناصر العملية التعليمية، من مدخلات وعمليات ومخرجات. (صبري وآخر، ٢٠٠٧م، ص ص ٣٥٧- ٣٧٥)

ويلاحظ أن هناك العديد من الانتقادات لأساليب التقويم التقليدية والمستخدمة في العديد من الدول العربية، حيث قدم المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا تقريرا عن نظام التقويم، وأكد فيه أن الاختبارات هي الوسيلة الرئيسية المستخدمة في تقويم عمل الطلاب، وقد بين التقرير ما يلي: (حجي، ٢٠٠٤م، ص ص ١٨٠- ١٨٣)

- إن الامتحانات بصورتها الحالية غالبا لا تقيس كل نشاط يقوم الطالب به في المدرسة، فالتربية البدنية مثلا والأشغال اليدوية وسلوك الطالب، واستفادته من الرحلات التي تقوم بها المدرسة، ومواظبته على الحضور إلى المدرسة، وسلوكه في الفصل، تهمل لدرجة كبيرة في نظم الامتحانات الحالية، مع أنها أوجه نشاط تقوم به المدرسة وتعينه، وتحاول أن تحقق من ورائه نتيجة ما في تربية الطلاب. وعلى ذلك فالاقتصار على هذه الامتحانات لا يجعل التقويم متواكبا مع كل أوجه النشاط التي تحتوي عليها العملية التعليمية، وهو شرط أساسي في التقويم.
- إن الاقتصار على الامتحانات على هذا النحو يجعلها ناقصة من ناحية عدم تمشيها مع قاعدة هامة أخرى، وهي وجوب إقامة التقويم على الأغراض التي نستهدفها من عملية التعليم، فنحن نعرف أن البيئة الاجتماعية والطبيعية عن طريق تنمية الطالب في جميع نواحي شخصيته بقدر ما تسمح به قدراته، ومع ذلك فالامتحانات كوسيلة للتقويم لا تقيس على الأغلب إلا ناحية واحدة في هذا المواطن وهي ناحية المعرفة كما يصورها المنهج والكتاب، ومعنى هذا أننا أهملنا في عملية التقويم نواحي أخرى مثل: النمو الجسمي

والتكيف الاجتماعي، والعادات والمهارات، والميول والاتجاهات والقيم، والقدرة على الابتكار وغير ذلك، فكأن ما يحتاج إليه المواطن هو أن يعرف بعض الحقائق في العلوم المختلفة.

- كما أن الامتحانات بالطريقة التي تتم بها حاليا لا تقس نمو الطالب إلا في آخر العام – وخاصة امتحانات الشهادات العامة – بعد أن تكون كل فرصة لاستدراك ما ينقصه قد أفلتت من يد معلمه، فهي إذن عملية محاسبة نهائية، لا تخرج عن كونها أدوات تقويم، ويجعلها من أدوات العقاب.
- والامتحانات لا تعطي الطالب فرصة ليشترك في تقويم نفسه ونشاطه فعملية التقويم في هذه الحالة مفروضة عليه من الخارج، بقصد اتخاذ إجراء بشأنه قد لا يكون مرغوبا فيه من ناحيته. وقد ترتب على هذا الانفصال بين الطالب وعملية التقويم أن كثرت محاولات الغش في الامتحانات، وذلك لخطورة النتائج المترتبة عليها.
- الامتحانات كوسيلة وحيدة للتقويم ليس لها أثر إيجابي بنائي في تحسين منهج الدراسة أو طرق التدريس، لأنها بهذا الوضع عملية ختامية، وليست عملية ابتداء ولا عملية توجيه للتعليم، ثم إن الذنب في نتيجتها راجع إلى الطالب وتقصيره، لا إلى عيب في المنهج أو في التعليم أو طرق التدريس أو غيرها.
- كما أن الامتحانات بهذا الوضع تقيس الحاصل النهائي في الناحية التي تقيسها في وقت إجرائها، والمفروض في التقويم عدم قياس نمو الطالب فقط، ولكن يقيس أيضا قدرته على النمو وعلى الجهد الذي يبذله ليحقق نمو نفسه، فنحن عندما نقوم عمل تلميذ نقيس قابليته للنمو، وقدرته على بذل الجهد والإفادة منه، ومقدار ما حققه لا مجرد حالته في لحظة معينة، فقد يبدأ تلميذ العام الدراسي وقدرته في الحساب ٥٠درجة ويصل في آخر العام إلى ٦٠ درجة. ويبدأ تلميذ آخر وقدرته ٣٠ درجة ويصل في آخر العام إلى ٦٠ درجة ودرجتهما واحدة وهي ٦٠ درجة ولكن الثاني أقوى من الأول، ويجب أن يمتاز عليه في التقويم. أولا لأنه بذل جهدا أكبر ٣٠ درجة في مقابل ١٠ درجات في حالة زميله. وثانيا لأنه أكثر قابلية لنمو في الحساب وأكثر قدرة عليه.
- وتعتبر الامتحانات، بوضعها الحالي، من أهم العوامل المؤدية إلى عدم الاستثارة الواجبة لتطوير المناهج لعد أخذها في الاعتبار، فالمدرسة – بمن فيها من ناظر ووكلاء ومدرسين وطلبة – يعملون على أن يجتاز الطلاب امتحان آخر العام الدراسي، ولاسيما بسبب ما نراه من إسباغ أهمية على الامتحانات.

ومن المعلوم أن الأهداف التربوية تصنف إلى ثلاثة مجالات رئيسية، حيث أن كل مجال من هذه المجالات يتضمن عدة مستويات تتدرج من البسيط إلى المركب. وقد أشار كراثول وآخرون أن تصنيف الأهداف التربوية يفيد في عدة أمور منها:

- أن تصنيف الأهداف يساعد على إعطاءها قيمة أكبر، فالتصنيف يوضح الأهداف التربوية ويغطيها بالمعنى، ويزيد من مألوفيتها واللغة التربوية التي جاءت بها.

- أن العمليـة التعليميـة التعلميـة تهـدف إلى اكتسـاب الطـلاب مجموعـة مـن السـلوك المتنـوع الـذي يـرتبط بمضـمون معـين، وتختلـف بـاختلاف الأهـداف الموضوعة لهذه الغاية.
- تساعد عملية تصنيف الأهداف المعلم والمتعلم على تحديد المهمات التعليمية الموضوعة للعملية التعليمية التعلمية، خاصة وأن كل مهمة تعليمية تتطلب مواصفات وشروط لإنجازها تختلف عن مهمات أخرى.
- كمـا أن تصـنيف الأهـداف يسـاعد في إعـداد الاختبـارات وتقنيـات التقـويم وإجراءاته، مما يؤدي إلى إعداد اختبارات تتميز فقراتها بالشمولية والتنوع لجوانب السلوك الذي يتم تدريسه. (عطا الله، ٢٠٠٢م، ص ٨٣)

ولهـذه الـدواعي فقـد قـام التربويـون بتصـنيف الأهـداف التربويـة إلى عـدة تصنيفات، ومن أشهر هذه التصنيفات هو تصنيف بنيامين بلوم وآخرون،وتصنيف نورمـان جرونلانـد، وتصـنيف كراثهـول. إلا أن تصـنيف بلـوم للأهـداف التربويـة يعد من أكثر التصنيفات شهرة وانتشارا في معظم الكتب العربية.

والجـدير بالـذكر أن مسـتويات المجـال المعـرفي السـتة تم تنظيمهـا وترتيبهـا بشكل هرمـي متـدرج، يبـدأ مـن المسـتويات الـدنيا، والـتي تمثـل قـدرات عقليـة دنيـا وتشمل مستوى التـذكر، ويتـدرج إلى المسـتويات العليـا أو القـدرات العقليـة العليـا والـتي تتضـمن مسـتويات الفهـم، التطبيـق، التحليـل، التركيـب، والتقـويم. وهـذا التنظيم والترتيب الهرمي يفيد في أمرين، هما: (عطا االله، ٢٠٠٢م، ص ٨٥)

- إن المستوى الأعلى من الأهداف يحتاج إلى المستويات التي أقل منها في الهرم ويعتمـد عليهـا، فمسـتوى التطبيـق مـثلا يتطلـب مسـتويين وهمـا الفهـم والتـذكر، كمـا أن عمليـة تعلـم أهـداف التطبيـق لا تـتم إلا بعـد تعلـم أهـداف الفهم والتذكر.
- أن التفكير الإنساني عملية معقدة يبدأ من السلوك العقلي البسيط، وينتهي بالسـلوك العقلـي الأكثـر تعقيـدا. فمـثلا أهـداف مسـتوى التـذكر يمكـن تعلمهـا وتحقيقهـا بصـورة أسـهل مـن الأهـداف الأكثـر تعقيـدا في مسـتوى التحليل أو التركيب أو التقويم.

مما سبق نجد أن تصنيف بلوم يتميز بالشمولية والتنوع للأهداف في كافة مجالات العلم، كما يتميز بتدرج الأهداف التربوية من المستويات السهلة والتي يمكـن تحقيقهـا بسـهولة، إلى المسـتويات الأكثـر تعقيـدا والـتي تحتـاج إلى وقـت وجهد في تحقيقها.

بالنظر إلى واقع الأهداف التربوية يلاحظ أن عمليتي التعليم والتعلم تسعى إلى تحقيـق هـدف رئـيس هـو إكسـاب الطـلاب كـم مـن المعلومـات دون الاهتمـام بفهمها أو كيفية تطبيقها في مواقف الحياة العامة، وذلك من خلال التركيز علـى المسـتويات الـدنيا للمعرفـة الأكاديميـة في بـرامج التعلـيم، مـع إهمـال مستويات المعرفة العليا في تصنيف بلوم للأهداف التربوية، فيكون التركيز على تـدريس المعلومـات بصـورة غـير فعالـة، وذلـك مـن خـلال الاهتمـام بـالحفظ والاسترجاع للحقائق والمفاهيم والقوانين العلمية التي درسها الطلاب، مع إهمال تنميـة قـدرات هـؤلاء الطـلاب، ومهاراتهم واتجاهاتهم الـتي تسـاعدهم علـى تنميـة التفكير العلمي لديهم.

كما أن عمليتي التعليم والتعلم بالصورة التقليدية لا يعطي للطلاب الفرصة لتعلم عمليات العلم في التوصل إلى المعرفة والتحقق من صحتها، خاصة وأنه يركز على التكنولوجيا، دون الاهتمام بالعلم أو الأساسيات التي تساعدهم من فهم التطبيقات التكنولوجية للعلم، مما أدى إلى الفشل في إكساب الطلاب الطرق العلمية التي يستخدمها العلماء في دراساتهم وبحوثهم للوصول إلى الحقائق والمعلومات العلمية وحل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية أو في أعمالهم. (سلامة، ٢٠٠٢م، ص ص ٤٦- ٤٧)

ونظرا للتغيرات الحادثة في العصر، والتي أثرت على عمليتي التعليم والتعلم ، مثل الانفجار المعرفي والتطور السريع في الثقافة، والتطور التكنولوجي الذي شمل جميع مجالات الحياة، هذه العوامل تعد من أهم الأسباب التي تستلزم إعادة النظر في الأهداف التربوية القديمة، لإعداد أفراد مواكبين للتطور وقادرين على إحداث تطورات مفيدة ونافعة في مجتمعاتهم.

جميع العوامل السابقة جعلت العديد من التربويين ينادي بالموازنة بين جميع مستويات بلوم للأهداف التربوية، لاشتماله على نشاطات وأسئلة في المستويات المختلفة، مع ضرورة التركيز على مستويات التفكير العليا التي تشمل التحليل والتركيب والتقويم، مما يؤدي إلى مساعدة المعلمين في تخطيطهم لنشاطاتهم التعليمية وامتحاناتهم المدرسية، خاصة لطلبة المرحلة الثانوية في المستويات المختلفة. (جروان، ١٩٩٩م، ص ٥٢)

وحتى تتحقق أهداف الاختبارات التحصيلية، فلابد من تصميم هذه الاختبارات وفق قاعدة من الأسس السليمة، والتي تتضمن الأداء والتطوير، حتى يتمكن المعلم من استخدامها داخل حجرات الدراسة، وبالتالي تؤدي إلى إيجابية وفعالية عملية التعليم والتعلم.

ومن الممكن تلخيص هذه الأسس كالتالي:

- يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية – بوضوح – المعطيات التعليمية المحددة التي تتناغم مع الأهداف التعليمية، حتى يكون الاختبار أكثر فائدة حيث يمكن تصميم هذه الاختبارات لقياس معطيات تعليمية معينة مثل: معرفة الحقائق المحددة، ومعرفة المصطلحات، وفهم المفاهيم والأسس، والقدرة على تطبيق الحقائق، وبعض مهارات التفكير الأخرى.
- يجب أن تقيس الاختبارات التحصيلية عينة ممثلة للمعطيات التعليمية وللمادة التعليمية المتضمنة، حيث لا يستطيع المعلم أن يضع كل الأسئلة التي يريد أن يسأل عنها، ذلك لأن وقت وزمن الاختبار محدود ولا يمكن فيه قياس مدى معرفة الطالب لكل الحقائق والمعارف التي تعلمها واكتسبها، لذا فإن الاختبار التحصيلي يتضمن عينة ممثلة من السلوك المتطلب، وذلك باستخدام جدول الموصفات.
- يجب أن تتضمن الاختبارات التحصيلية أنواعا من الفقرات الاختبارية الأكثر ملائمة لقياس وتقويم المعطيات التعليمية المتطلبة، وتصنف فقرات الاختبار التحصيلي إلى: اختبارات المقال، والاختبارات الموضوعية بكافة أنواعها.

- يجب أن تصمم اختبارات التحصيل لتلاءم الاستخدامات المعينة بنتائجها فيمكن استخدام اختبارات التحصيل لقياس السلوك التمهيدي عند بداية التعلم، أو لقياس التقدم العلمي خلال التعلم، أو مسببات الصعوبات خلال التعلم، أو لقياس التحصيل العام عند نهاية التعلم.
- يجب أن تكون الاختبارات التحصيلية ثابتة وقابلة للتفسير، وثبات الاختبارات التحصيلية يقصد به حصول الطلاب على نفس الدرجات في كل اختبار تحصيلي واختبار مكافئ له.
- يجب أن تكون الاختبارات التحصيلية صادقة في تحقيق التعلم، حتى يكون لها الأثر الإيجابي الكبير على التعليم، وذلك عندما تعكس بأمانة الأهداف التعليمية، وعندما تقيس عينة ممثلة ومناسبة من المعطيات التعليمية، وعندما تتضمن أنواعا من الفقرات الاختبارية التي تناسب هذه المعطيات التعليمية، وأخيرا عندما تصمم لتعطي نتائج ثابتة. (البغدادي، ١٩٨٤م، ص ص ١١٢- ١٢٠)

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري وعلي نتائج الدراسات السابقة يمكن صوغ الفرضين التاليين :

- لا تراع الامتحانات اللامركزية للشهادة الثانوية العامة تنوع الأسئلة والمستويات المعرفية لقياس الأهداف المنشودة لتدريس مادة التاريخ .
- لا تراع الامتحانات اللامركزية للشهادة الثانوية العامة تنوع الأسئلة والمستويات المعرفية لقياس الأهداف المنشودة لتدريس مادة الجغرافيا .

- **نتائج الدراسة** :
- **١- نتائج التحليل الكمي للأوراق الامتحانية** :
- **النتائج المتعلقة بالفرض الاول للدراسة** :

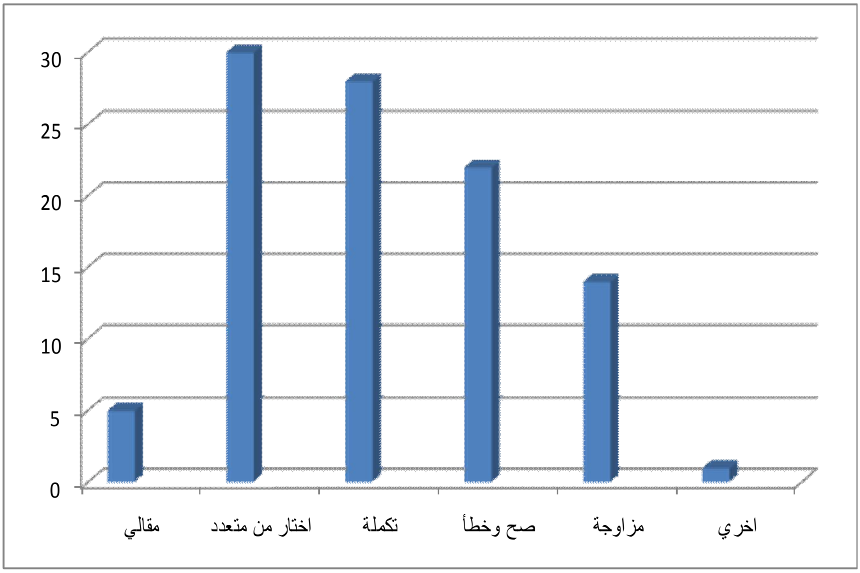
نص الفرض الاول للدراسة علي : لا تراع الامتحانات اللامركزية للشهادة الثانوية العامة تنوع الأسئلة والمستويات المعرفية لقياس الأهداف المنشودة لتدريس مادة التاريخ . ولاختبار صحة هدا الفرض قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل من أنواع ومستويات أسئلة امتحانات مادة التاريخ

يوضح جدول (١) والشكل رقم (١) نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣١ .

يتضح من جدول (١) والشكل رقم (١) أن نسبة الأسئلة المقالية في امتحانات المدارس الأربعة كانت ٥٪ من إجمالي أسئلة الامتحانات وهده الأسئلة كانت تتركز في أسئلة التعليل فقط مما يؤدي إلي عدم قياس هده الامتحانات لقدرة الطلاب علي التعبير والتركيب والابتكار حيث كان المطلوب من الطالب أن يذكر الأسباب ودلك بالرجوع إلي نموذج الإجابة والكتاب المدرسي . وتتوزع أنواع الأسئلة الموضوعية بنسب متفاوتة حيث كانت (٢٨٪ ، ٣٠٪، ٢٢٪ ،١٤٪) لأسئلة التكملة والاحتيار من المتعدد والصح والخطأ ثم المزاوجة علي الترتيب . أما النمط الأخير من أنواع الأسئلة الموضوعية فكان الترتيب ومثل حوالي ١٪ من إجمالي عدد الأسئلة .

جدول (١) : نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة

المدرسة	عدد الأسئلة					
	مقالي	موضوعي				
		تكملة	اختيار من متعدد	صح وخطأ	مزاوجة	اخري
١	٢	٩	٦	٤	٦	١
٢	–	٦	١٠	٥	٥	–
٣	٣	٤	٥	٤	٤	–
٤	–	١٠	١٠	١٠	–	–
إجمالي	٥	٢٩	٣١	٢٣	١٥	١
النسبة	%٥	%٢٨	%٣٠	%٢٢	%١٤	%١

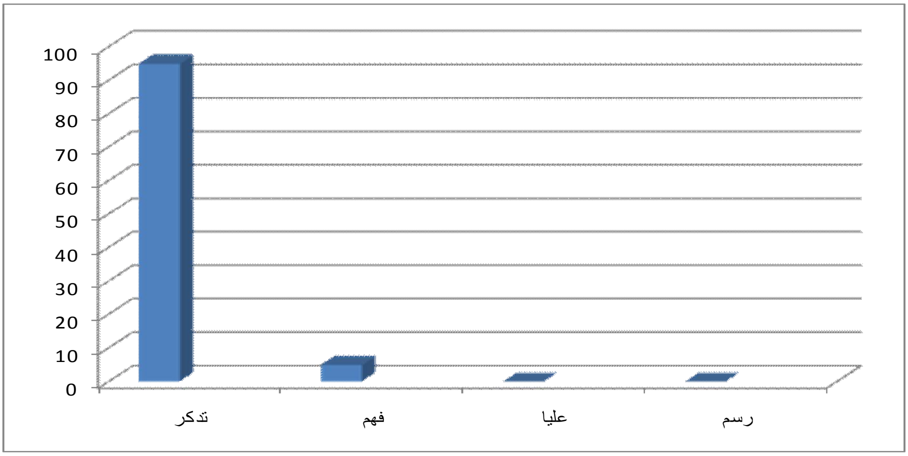


شكل رقم (١) نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة

ويوضح جدول (٢) نتائج التحليل بالنسبة إلي تصنيف الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة .

جدول (٢) : نتائج التحليل بالنسبة إلي تصنيف الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة

المدرسة	تصنيف الأسئلة طبقا للمحك			
	تذكر	فهم	عليا	رسم
١	٢٦	٢	–	–
٢	٢٦	–	–	–
٣	١٧	٣	–	–
٤	٣٠	–	–	–
إجمالي	٩٩	٥	–	–
النسبة	%٩٥	%٥	%٠	%٠



شكل (٢) نتائج التحليل بالنسبة إلي تصنيف الأسئلة لمقرر التاريخ لعينة المدارس المختارة

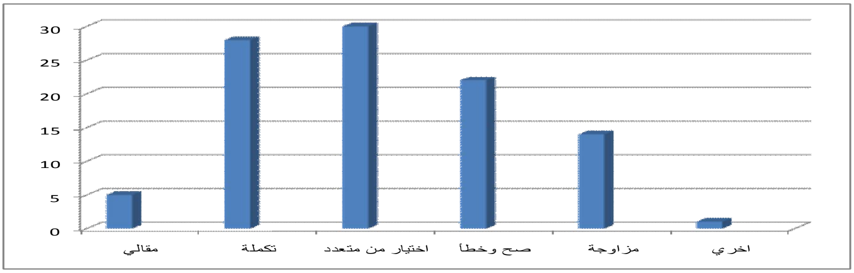
يتضح من جدول (٢) والشكل رقم (٢) أن نسبة أسئلة علي مستوي التذكر كانت ٩٥٪ وهي نسبة مرتفعة جدا وتدل علي أن هده الامتحانات تركز علي ادني مستويات المعرفة وهو مستوي التذكر وأهملت تماما المستويات المعرفية العليا والتي كانت نسبة تمثيلها (٠٪) وكذلك كانت نسبة مهارات الرسم أيضا ، أما مستوي الفهم فكانت نسبة تمثيله (٥٪) وهي نسبة ضئيلة جدا لهدا المستوي . ومن النتائج الموضحة في جدول (١) وجدول (٢) والشكل رقم(١) والشكل رقم (٢) يلاحظ عدم التوزيع الأمثل للأسئلة من حيث نوع السؤال أو مستواه للامتحانات عينة الدراسة لمادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الثانوي وفي ضوء هده النتائج يمكن قبول الفرض الصفري الأول للدراسة الحالية .

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني للدراسة** :

نص الفرض الثاني للدراسة علي : لا تراع الامتحانات اللامركزية للشهادة الثانوية العامة تنوع الأسئلة والمستويات المعرفية لقياس الأهداف المنشودة لتدريس مادة الجغرافيا . ولاختبار صحة هدا الفرض قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل من أنواع ومستويات أسئلة امتحانات مادة الجغرافيا. يوضح جدول (٣) والشكل رقم (٣) نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر الجغرافيا لعينة المدارس المختارة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٣١ .

جدول (٣) : نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر الجغرافيا لعينة المدارس المختارة

المدرسة	عدد الأسئلة					
	مقالي	موضوعي				
		تكملة	اختيار من متعدد	صح وخطأ	مزاوجة	اخرى
١	١	٩	٥	٦	٤	٢
٢	٢	٦	–	١٠	–	١
٣	٦	٨	٦	٦	–	٧
٤	١	٦	–	١٠	–	١
٥	–	١١	–	٨	–	–
إجمالي	١٠	٤٠	١١	٤٠	٤	١١
النسبة	%٨،٦	%٣٤،٥	%٩،٥	%٣٤،٥	%٣،٤	%٩،٥

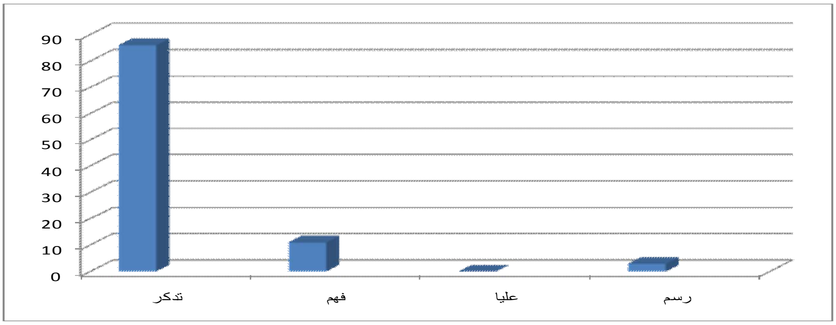


شكل رقم (٣) نتائج التحليل بالنسبة إلي عدد الأسئلة لمقرر الجغرافيا لعينة المدارس المختارة

يتضح من جدول (٣) والشكل رقم (٣) أن نسبة الأسئلة المقالية في امتحانات المدارس الأربعة كانت (٨,٦٪) من إجمالي أسئلة الامتحانات وهده الأسئلة كانت تتركز في أسئلة التعليل والتعريف فقط مما يؤدي إلي عدم قياس هده الامتحانات لقدرة الطلاب علي التعبير والتركيب والابتكار حيث كان المطلوب من الطالب أن يذكر الأسباب او النتائج المترتبة ... ودلك بالرجوع إلي نموذج الإجابة والكتاب المدرسي . وتتوزع أنواع الأسئلة الموضوعية بنسب متفاوتة حيث كانت (٣٤,٥٪ ، ٩,٥٪، ٣٤,٥٪ ، ٣,٤٪) لأسئلة التكملة والاختيار من المتعدد والصح والخطأ ثم المزاوجة علي الترتيب . أما النمط الأخير من أنواع الأسئلة الموضوعية فكان متمثلا في الخرائط ومثل حوالي ٩,٥٪ من إجمالي عدد الأسئلة .

جدول (٤) : نتائج التحليل بالنسبة إلي تصنيف الأسئلة لمقرر الجغرافيا لعينة المدارس المختارة

المدرسة	تصنيف الأسئلة طبقا للمحك			
	تذكر	فهم	عليا	رسم
١	٢٥	١	–	١
٢	١٦	٢	–	١
٣	٢٤	٩	–	–
٤	١٧	١	–	١
٥	١٨	–	–	–
إجمالي	١٠٠	١٣	–	٣
النسبة	%٨٦	%١١	%٠	%٣



شكل رقم (٤) نتائج التحليل بالنسبة إلي تصنيف الأسئلة لمقرر الجغرافيا لعينة المدارس المختارة

يتضح من جدول (٤) والشكل رقم (٤) أن نسبة أسئلة علي مستوي التذكر كانت ٨٦٪ وهي نسبة مرتفعة ا وتدل علي أن هده الامتحانات تركز أيضا علي ادني مستويات المعرفة وهو مستوي التذكر وأهملت تماما المستويات المعرفية العليا والتي كانت نسبة تمثيلها (٠٪) وكذلك كانت نسبة مهارات الرسم ضئيلة حيث كانت (٣٪) والتي تعتبر من أساسيات مادة الجغرافيا لما تحتوي علي مهارات قراءة وتفسير وتحليل واستنتاج الخرائط و تنمية المهارات الجغرافية والتدريب على الملاحظة والمقارنة والتخيل والمحاكاة والتذكر والتمتع العلمي في الميدان الجغرافي ، أما مستوي الفهم فكانت نسبة تمثيله (١١٪) وهي نسبة ضئيلة جدا لهدا المستوي . ومن النتائج الموضحة في جدول (١) وجدول (٢) والشكل رقم(١) والشكل رقم (٢) يلاحظ عدم التوزيع الأمثل للأسئلة من حيث نوع السؤال أو مستواه للامتحانات عينة الدراسة لمادة الجغرافيا لطلاب الصف الثالث الثانوي ، وفي ضوء هده النتائج يمكن قبول الفرض الصفري الأول للدراسة الحالية .

- ٢- **نتائج التحليل النوعي للأوراق الامتحانية** :

بعد استعراض وتحليل الأوراق الامتحانية وجد أن جميع الأوراق الامتحانية تحتوي علي أسئلة مقاليه وأخري موضوعية كما يتضح ذلك من جداول (١-٤) كما يلاحظ ما يلي :

- بعض الأوراق الامتحانية تبدأ مباشرة بالسؤال الأول دون أن تعطي مؤشرا لما تحتويه الورقة الامتحانية من أسئلة أو المطلوب الإجابة عنه أو أية تعليمات .
- بعض الأوراق الامتحانية بها العديد من الأخطاء اللغوية .
- يدل رأس السؤال في بعض الأوراق الامتحانية علي إجابة غير الإجابة المطلوبة أو لا يكون المطلوب واضحا للطالب، علي سبيل المثال : اجب اجابات قصيرة علي ما يلي : دولة إسلامية في قارة اوروبا...... (...........) ما هو المطلوب ؟ وبالرجوع إلي نموذج الإجابة يلاحظ أن المطلوب هو أن يذكر الطالب اسم هده الدولة ، وهكدا....وكان الاجدر ان يكون السؤال : ادكر اسم دولة إسلامية في قارة أوروبا .
- في أسئلة الصح والخطأ لوحظ في بعض الأوراق الامتحانية كتابة رأس السؤال كالتالي : ضع علامة (√) امام العبارات الصحيحة و علامة (X) امام العبارات الخاطئة فيما يلي ، واخري : ضع علامة (√) خلف العبارات الصحيحة و علامة (X) خلف العبارات الخاطئة ، وكدلك ضع علامة (√) أو علامة (X) امام العبارة التي تناسبها مع تصحيح الخطأ ان وجد امام العبارة : ولم يتم ترك مسافة كافية للاجابة .
- في أسئلة الخرائط : لم تشتمل علي مهارات قراءة او تفسير او تحليل او استنتاج الخرائط واقتصرت جميعها علي بعض الأماكن علي خريطة معطاه.
- لم تشتمل الأوراق الامتحانية علي اسئلة مقالية عن شرح او تفسير او توضيح وانما احتوت فقط علي كلمة : علل وبالرجوع الي نمودج الاجابة وجد التعليل بالنص بمحتوي الكتاب أي ان المطلوب من الطالب هو استرجاع التعليل .

وفي ضوء نتائج تحليل الامتحانات وقائمة محك التحليل فإن هذه الدراسة تخلص إلي ما يلي :

- أسئلة الامتحانات بصورتها الحالية لا تعطي صورة حقيقية لمل يجب أن تقيسه من أهداف للنمو الشامل للطلاب من النواحي العقلية والمهارية والوجدانية .
- أسئلة الامتحانات بصورتها الحالية لا تقيس المستوي العلمي للطالب بقدر ما تقيس قدرته علي الحفظ والاستظهار للمقرر فهي لا تهتم بقياس قدرة الطلاب علي استرجاع ما درسه الطالب في حل مواقف ومشكلات جديدة كما لا تهتم بقياس قدرة الطلاب علي تحليل المادة المتعلمة الي عناصرها وتحليل العلاقات المتضمنة فيها واجراء التحويلات لتكوين منتجا جديدا بالفعل ، كما أنها تهمل تماما قياس قدرة الطلاب علي فرض الفروض الملائمة لدراسة المشكلات المختلفة .
- وجود نمط سائد لأسئلة الامتحانات في قياس المستويات المعرفية وهو الاهتمام بقياس أدنى المستويات المعرفية وهو التذكر دون الاهتمام بالفهم أو أي مستوي آخر من المستويات العليا وقد يرجع ذلك لطبيعة تركيب وتكوين الأسئلة التي لا تسمح بقياس هذه المستويات .
- وجود نمطية للامتحانات شكلا وموضوعا يؤدي بالتالي إلي وجود نمطية للتدريس الذي ينصب علي تدريب الطلاب علي حفظ واسترجاع الإجابة عند حل هذه الأسئلة وإهمال قدرات التفكير والإبداع للطلاب .

- **مقترحات وتوصيات** :

يلاحظ أن مهمة المدرسة تتحدد في تعليم الطالب " كيف يفكر " وبذلك فإن المواد التي يتلقاها الطلاب والتي تهدف إلى زيادة معلوماتهم ونموهم يجب أن تنتقل إليهم عن طريق التفكير وإدراك العلاقات٠ والنظام التعليمي بايقاعه الحالي والمدخلات التي يقوم عليها واعتماده على نمذجة وتنميط الأسئلة وإجاباتها ، وأخذه التحصيل الدراسي كمعيار وحيد ونهائي في الحكم على مدى تفوق الطالب وتميزه – من خلال اختبارات تقف عند أدنى المستويات المعرفية – كل هذا قد أسهم في طمس كافة جوانب النشاط العقلي واغفال استثارتها ولذلك يتعين على المعلمين أن يلموا بوضوح بما يقصد بالتفكير حتى يتمكنوا من معالجة المقررات الدراسية بالوسيلة التي تحفز عليه ، وليكن رائدهم تشجيع الطالب على البحث والاستدلال في جميع المواقف بحسب ما يقتضيه كل نوع منها وفيما يلي عدد من المقترحات اللازمة لتحقيق ذلك :

- السماح بالاختلاف في الآراء وتقبلها وتحليلها ومناقشتها مناقشة موضوعية وإشراك الطلاب في جميع ما يدور من مناقشات ٠ لأن الطلاب يحتاجون إلى فرص للتعبير عن آرائهم ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومع أساتذتهم٠
- يجب ألا تقتصر أسئلة المعلم على أسئلة الحفظ والاستظهار التي تقوم على ترديد معلومات سبق حفظها واستظهارها ، بل يجب أن تتضمن أسئلته أيضا مواقف تعتمد على إدراك العلاقات وعلى الفهم ، والقدرة على الحكم الصحيح والتحليل والتنظيم والمقارنة والفهم ٠

- أن يؤكد المقرر على عملية التفكير ، ولا يكتفي هذا المقرر بتوصيل المعلومات والخبرات للطلاب ، بل يجب أن تكون هذه المعلومات والخبرات هامة في تحسين أساليب التفكير المختلفة حيث يتطلب تعليم التفكير وتعلمه قيام الطلاب بدور نشط يتجاوز حدود الجلوس والاستماع السلبي لتوجيهات المعلم وشرحه وتوضيحاته .
- يستطيع المعلم أن يوجه الطلاب إلى طريق التفكير السليم وأول خطوة في هذا المجال هو أن يبدأ بنفسه أولا ، فيقيم أسلوب تفكيره ، لأن فاقد الشئ لايعطيه . فبعض المعلمين لا يعرفون إلا القليل عن عملية التفكير وعن أسلوب استثارة اهتمام الطلاب للتفكير في المواقف والخبرات التي تقابلهم في المدرسة وفي حياتهم العامة .
- تؤثر الخبرات السابقة على تفكير الطالب ، فقد تساعده على التفكير السليم وقد تؤدي إلى جمود تفكيره ، وخاصة إذا استخدم أسلوب تفكير معين في مواقف متغيرة ، وهذا يتطلب من المعلم أن يدرب طلابه على تقييم خبراتهم السابقة حتى لا تصبح عائقا لقدرتهم على التفكير
- يمكن للمعلم أن يباعد بين الطلاب وبين جمود التفكير وذلك بتشجيعهم على رؤية العلاقات الجديدة في المواقف المختلفة ، وأن يشجعهم على استخدام حلول جديدة مبتكرة لحل المشكلات المختلفة التي تواجههم ، وأن يتقبل المعلم هذه الحلول حتى ولو جاءت مغايرة لما تعود عليه من حلول.
- للقلق والتوتر تأثير سيئ على تفكير الطالب وقدرته على حل المشكلات التي تواجهه ، كما يشتت انتباه الطالب ويحد من قدرته على التركيز ولذلك يجب على المعلم أن يوفر جوا من الأمن والأمان لطلابه .
- إن إلمام المعلم بعملية التفكير وقدرته على التعرف على نواحي القصور فيها واستعداده لتقدير واستحسان العملية التي يقوم بها المتعلم يحول عملية التدريس إلى عملية نشطة وخلاقة لأن التعلم النشط يعني ممارسة الطلبة لعمليات الملاحظة والمقارنة والتصنيف والتفسير وفحص الفرضيات والبحث عن الافتراضات والانشغال في حل مشكلات حقيقية .
- إن المعلم الذي يقضى وقته بحجرة الدراسة يدرس لطلابه وهم في سلبية تامة يتلقون المعلومات دون تحليل أو مناقشة ودون إدراك لمدى صلة هذه المعلومات بحياتهم ، لا يخلق فيهم طريقة التفكير المناسبة. ولتجنب ذلك يمكن للمعلم أن يعتمد على أسلوب الاكتشاف المعرفي وأسلوب حل المشكلات في التدريس .
- إن الاستماع للطلاب يمكن المعلم من التعرف إلى أفكار الطلاب عن قرب ، ومع أنه نشاط قد يستهلك جزءا من وقت الحصة إلا أنه ضروري لإظهار الثقة بقدرات الطلاب ، واحترامهم وإتاحة الفرصة أمامهم للكشف عن أفكارهم .
- إن التعليم من أجل التفكير ، أو تعليم التفكير يستهدف إدماج الطلاب في عملية التفكير ، أو وضعهم في مواقف تتطلب منهم ممارسة نشاط التفكير وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال . ويلاحظ أن التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفكير يتأثر بعدد كبير من العوامل التي تتراوح بين العواطف والضغوط النفسية والثقة بالنفس وخبرات الطالب الشخصية واتجاهات المعلم نحو طلابه ، ولهذا فإنه مطالب بأن يلعب العديد من الأدوار من بينها أدوار الأب والمرشد والصديق والقائد والموجه .

- **مراجع البحث** :

- ابراهيم؛ مجدي عزيز (٢٠٠٧)، منظومة التربية في الوطن العربي: الواقع الحالي والمستقبل المأمول، ط١، القاهرة: عالم الكتب.
- البغدادي؛ محمد رضا (١٩٨٤م)، الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح.
- البكر؛ مشاعل بنت بكر راشد (١٤١٨هـ)، تقويم أسئلة اختبارات الفيزياء لشهادة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية دراسة تحليلية مقارنة لمضمون الأسئلة بنين وبنات رسالة ماجستير (غير منشورة)، الرياض: جامعة الملك سعود.
- البنا؛ حمدي عبد العظيم محمد (٢٠٠١م)، دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، العدد١.
- جروان؛ فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩م)، تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط١، العين: دار الكتاب الجامعي.
- حجي؛ أحمد إسماعيل (٢٠٠٤م)، تطوير التعليم في زمن التحديات الأزمة وتطلعات المستقبل، ط١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحجيلي؛ محمد رافد فضي (١٤٢٦هـ)، تضخم الدرجات في المرحلة الثانوية: دراسة تقويمية لواقع درجات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمناطق التعليمية (مكة المكرمة المدينة المنورة، القصيم)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، مكة: جامعة أم القرى.
- الحيلة؛ محمد محمود (٢٠٠٣م)، تصميم التعليم: نظرية وممارسة، ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزبيدي؛ محمد حسن يحيى (١٤٢٣هـ)، تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمعلمي الرياضيات للصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة في ضوء الخصائص السيكومترية للاختبار الجيد ومستويات المجال المعرفي، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- سرحان؛ الدمرداش عبد المجيد (١٩٩٦م)، المناهج المعاصرة، د.م
- السليطي؛ حمدة، وخضر عبد الله (٢٠٠٢م)، دراسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمقررات اللغة العربية (القسمان: العلمي والأدبي) من عام ١٩٩٧ – ٢٠٠١م بدولة قطر، رسالة الخليج العربي، العدد٩٣ (رمضان ١٤٢٥ ، أكتوبر ٢٠٠٤)، ص ٩٧ – ١٣٣.
- صبري؛ ماهر إسماعيل، ومحب محمود الرافعي (٢٠٠٨م)، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، ط١، الرياض: مكتبة الرشد.
- طعيمه؛ رشدي أحمد (٢٠٠٨م)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد السلام؛ فاروق، وآخرون (١٩٩٤م)، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، ط٣،بيروت – لبنان: دار البشائر الإسلامية للطباعة والنشر.

- فتح الله؛ مندور عبد السلام (٢٠٠٥م)،التقويم التربوي، ط١، الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

- القاضي؛ هند سليمان (١٤٢٦هـ)، تضخم الدرجات وارتفاعها: دراسة تحليلية لنتائج طالبات الثانوية العامة في منطقتي الرياض والمدينة المنورة للعام الدراسي ١٤٢٢ – ١٤٢٣ هـ، رسالة الخليج العربي' الرياض، العدد ٩٥.

- المقبل؛ عبد الله صالح (١٤١٤هـ)، دارسة تحليلية تقويمية لأسئلة اختبار الرياضيات في الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- الغانم؛ غانم محمد عبد الله (١٤٢٠هـ)، تقويم أسئلة اختبارات النحو والصرف للثانوية العامة (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، http://uqu.edu.sa/page/ar/131400.

- قدار؛ خالد محمد عباد (٢٠٠٣م)، تقويم اختبارات الثانوية العامة للمواد الفلسفية للأعوام ١٩٩٢- ٢٠٠١، http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=23817، ١٠,٠٠صباحا، ٣/ ٣ / ١٤٣٢هـ.

- فخر؛ منى إبراهيم (٢٠٠٦م)، دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية و اختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، http://www.bcsr.gov.bh/BCSR/Ar/eLibrary/Categories/Thesis/Public/mfghtm، ٥,٠٠ مساء، ١٥ / ٤ / ١٤٣٢هـ.

****